

ОБЩЕЕ СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена анализу учебно-исследовательской деятельности студентов предвыпускных и выпускных курсов педагогических университетов в период их личностно-смыслового самоопределения в сфере образования.

This article analyzes the educational and research activities of students and final release candidate of pedagogical university courses during their student-semantic self-determination in education

Место педагогической практики в системе профессионального образования будущих учителей постоянно привлекает внимание исследователей по ряду причин: во-первых, потому, что кумулирует результаты самых разнообразных психолого-педагогических воздействий и самостоятельной деятельности студентов, интеграцию теоретической и практической их подготовки [Митина Л.М., 1998]; во-вторых, потому, что происходит определенное сокращение времени на ее проведение, которое может быть компенсировано усилением психолого-педагогической, научно-исследовательской и организационно-методической составляющих в деятельности студента [Тарантей В.П., 2004]; в-третьих, потому, что позволяет “схватить” студента на “перекрестке” его личностно-смыслового самоопределения относительно будущих перспектив в сфере образования [Казимирская И.И., 1992].

Педагогическая практика проводится в различных формах: может быть на предвыпускном и выпускном курсах вуза, может быть и непрерывной на протяжении всего периода обучения. Педагогическая практика не может быть «пассивной». Она представляет собой активное, деятельностное освоение педагогической реальности с позиции педагога [Хуторской А.В., 2001].

Одним из компонентов практики является изучение состояния знаний, умений учащихся по предмету, которому будущий педагог будет обучать своих учащихся.

Этот этап практики студенты называют «пассивной», подчеркивая тем самым, что не они, а учитель выступает в активной роли, проводит урок, организует и стимулирует учебно-познавательную деятельность обучающихся.

Задача же практиканта – смотреть, видеть, слушать, слышать и фиксировать то, что ему представляется заслуживающим внимания, что можно будет взять на вооружение в будущей работе или, напротив, что ни в коем случае он (она) делать не будет.

В помощь практикантам мы разработали протоколы для наблюдений за работой педагога и учащихся. Каждый из протоколов помогает сфокусировать внимание практикантов на одной из проблем: какие средства

использует педагог для стимулирования учебно-познавательной активности обучающихся на занятии; как организуется взаимодействие обучающихся на занятии; какими средствами педагог стимулирует самостоятельную работу учащихся; какие инновационные формы, методы, технологии используют педагоги.

Выполняя задания, студенты осуществляют своего рода «срез» реального состояния образовательной практики. Чтобы этот срез отражал объективную картину, в протоколах предлагается перечень возможных ориентиров-подсказок, направляющих внимание исследователя.

Приведем пример протокола, цель которого изучить средства, используемые педагогом для стимулирования учебно-познавательной активности учащихся.

№ п/п	Средства стимулирования
1.	Характер формулирования учебно-познавательных задач занятий: <ul style="list-style-type: none"> - эвристический; - с опорой на опыт учащихся; - проблемный; - традиционный (усвоить, научить и др.)
2.	Приемы стимулирования интереса к содержанию усваиваемого учебного материала: <ul style="list-style-type: none"> - способы расположения учащихся в аудитории (диады, малые группы, команды, клуб, традиционные и др.) - дискуссионное изучение материала; - взаимное обучение, оценивание, проверка; - игровые формы обучения; опора на личный опыт студентов / учащихся: <ul style="list-style-type: none"> - использование аудио, видео; - диалоговые формы обучения; - создание однородных по уровню успеваемости групп; - создание неоднородных по уровню успеваемости групп; - стимулирование персональной ответственности; - стимулирование коллективной ответственности;
3.	Приемы и средства стимулирования качества образовательного продукта (знаний, умений, навыков, новых способов познавательной деятельности: <ul style="list-style-type: none"> - глубокое знание; - гибкие (подвижные) знания; - прочные знания; - умения применять в учебной ситуации; - умение переносить в различные ситуации; - умения конструировать новые знания на основе имеющихся; - умения проверять и оценивать самого себя; - умения оценивать другого

Приведем данные, полученные в результате анализа 452 протоколов.

На этапе уяснения и отработки учебной информации преобладают следующие способы уяснения изучаемого содержания: вопросы – 74%; реплики-уточнения – 22%; записи уясняемого содержания – 69%; создание схем уясняемого содержания – 7%; устное повторение 29%¹.

На этапе усвоения учебной информации предпочтение отдается приемам произвольного усвоения: запоминание материала по частям – 62%; воспроизведение после каждой части – 44%; соотнесение и увязывание с уже известным – 31%; комплектование единиц усвоения и их воспроизведение – 18%; создание семантически целостной системы единиц воспроизведения – 11%.

На этапе контроля-самоконтроля, оценки-самооценки преобладают такие приемы как: самостоятельное воспроизведение – 39%; применение в типичных учебных ситуациях – 27%; применение во внеучебных, жизненных ситуациях – 7%; использование усвоенных знаний для получения новых знаний – 1,4%.

Анализ протоколов, ориентированных на фиксацию приемов, используемых педагогами для организации взаимодействия учащихся, показал, что среди целевых установок на позитивное взаимодействие педагоги чаще всего используют: общие для всех цели и результаты предстоящей деятельности – 74%; общие средства (карточки, фломастеры, рисунки) – 42%; смену социальных ролей при изучении материала (аналитик, коммуникатор, энциклопедист, консультант, контролер-инспектор, синтезатор) – 7%.

На этапе отработки и усвоения учебного материала наиболее часто педагоги прибегают к следующим приемам: взаимный обмен информацией – 74%; диалог по поводу содержания усваиваемого материала – 72%; уточнение наиболее трудного материала – 74%; объяснение другому – 74%.

Взаимодействие в процессе контроля / самоконтроля, оценки / самооценки характеризуют такие приемы как: определение критериев знание-незнание – 62%; аргументация выставляемого себе и другому балла – 4,4%; номинации академического и социального уровня – 14%.

Полученные студентами-практикантами материалы свидетельствуют о движении образовательной практики в сторону использования новых технологий обучения, о применении традиционных и инновационных форм организации образовательного процесса.

Что же касается организации и стимулирования системного усвоения знаний, создания «семантически целостной системы единиц воспроизведения» [Ильясов И.И., 1986], то она встречается лишь у одного из десяти педагогов.

Значимой для личности обучающегося, но не освоенной пока образовательной практикой остается проблема содержательной оценки и самооценки выставляемых и получаемых баллов, социальных ролей, которые исполняют школьники в процессе обучения.

¹ У одного педагога, как правило, используется несколько способов, поэтому общее число больше 100%.

Кросскультурный анализ самооценки студентами психолого-педагогических умений, которыми они овладели и продемонстрировали во время педагогической практики, выявил наибольший «разрыв» в пределах кластера «трудности организации воспитательных воздействий»: среди выпускников 2012 года только 3-4% респондентов оценивают баллом «4» (по пятибалльной шкале) свою готовность к организации общественно полезной деятельности учащихся, к включению их в обсуждение общественно-политических проблем страны и мира.

Среди респондентов 1992 года эти трудности не фиксировались. Уточняющие собеседования с учителями общеобразовательных школ, выпускниками УВО 2012 года показали, что в системе педагогического образования намечается тенденция утраты сознательной функции педагогической деятельности. Общеобразовательная школа реализует в основном функцию обучения, вытесняя функции самореализации и жизненного самоопределения своих воспитанников.

Пролонгированный анализ затруднений студентов-практикантов по названным показателям отмечается постоянно, начиная с 2001 года, и может быть отнесен к статусу «не улучшаемых состояний» [Поташник М.М., 2002].

Литература

1. Ильясов И.И. Структура процесса учения. Изд-во Московского университета, 1986.
2. Казимирская И.И. Мышление учителя и пути его формирования. – Минск, 1992, ч. II. Ротапринт МГПИ им. М. Горького.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
4. Педагогическая практика студентов: Теоретические основы и опыт реализации / В.П. Тарантей, И.И. Прокопьев, И.А. Карлюк и др. / Под ред. В.П. Тарантея. – Гродно: ГрГУ, 2004.
5. Поташник М.М. Качество образования: проблемы и технологии управления. – М.: Педагогическое общество России, 2002.
6. Хуторской А.В. Современная дидактика. Издат. дом «Питер», 2001.